

「国際語」としての英語の習得と教授について

－ 非英語母語話者教師に求められる役割 －

Reexamining Learning and Teaching of English as an International Language

－ Roles That Nonnative English Speaking Teachers Can Play －

松 田 節 子

Setsuko Matsuda

ABSTRACT

This paper reexamines roles which nonnative English speaking teachers can play in the fields of learning and teaching of English as an international language. It discusses the contrasting views of V. Cook and P. Medgyes on NS/NNS dichotomy in order to clarify if NNS can equate to NS in teaching English. The former recognizes NNS as multicompetent because of their knowledge of L1 and L2, while the latter considers them to be perpetual learners of L2, who can share their own experiences in learning L2 with students. Both claim that these characteristics are assets of NNS, which enable them to play roles distinctive from those of NS. On the basis of their views and the results of questionnaires given to 104 English majors, this paper suggests ways in which nonnative English speaking teachers can make students aware of some of the issues related to the native/nonnative division in L2 learning and consequently facilitate their progress as learners of English as an international language.

はじめに

2000年4月から2001年3月までイギリスのレディング大学応用言語研究センターで国外研修をする機会に恵まれた。限られた期間ではあったが、図書館での資料収集、研究会への参加、世界の様々な国々からの大学院生や研究者との交流などを通して、第2言語としての英語習得および外国語としての英語教育について多くの示唆を得ることができた。そのなかでも強く再考を促されたことのひとつに“デファクト・リンガフランカ”としての英語の扱いがあった。英語はもはや英米の専有物ではないとの主張は広く認知されつつある。それに伴い、SLA、ESL/EFL、TESOLを含む応用言語学の領域では学習者言語（中間言語）の位置づけの再確認、“Communicative Approach”の妥当性、NNSの教師のempowerment、教材選択の基準などいろいろな問題が議論されてきている。

2001年1月30日には同じくレディング大学でSeidhofer (University of Vienna) の“Conceptualising English as a Lingua Franca”と題する話を聞く機会があった。国際語としての英語はInner Circle（主に英米）の英語とは文法、発音、語彙ともに当然別種であるべきで、それ自体独立した英語として見なすべきである。そのための“descriptive grammar of English as a lingua franca”の編成の要を強く説く内容であった。英米の英語を規範とするとNNS (nonnative speaker) はどうしてもNS (native speaker) には及ばない。何より世界の英語事情がdynamicに動いている今、英米の英語を規範とするのは実情に合わないと強調していたのが印象に残っている。

日本でも鈴木（1975、1978、1987）は早い時期から“リンガフランカ”としての英語の習得と教授を主張してきており、“日本人の英語”に正当性を与えるべきだとしている。鈴木は日本で英語の“脱英米化”が進まない理由のひとつとして大学英語教師の意識の遅れを指摘している。大学で英語を教えている者は殆どが英米の言語、文学、文化のいずれかを専門としている性格上、意識がどうしても英米に向いてしまう。が、時代は“リンガフランカ”としての英語習得（教授）を目指すべきときに既に在る。それを実現するには上記で示したような学習者言語の位置づけの再確認をはじめとする様々な問題の見直しを図らなければならない。

本稿ではそのなかでもとくにNNSの教師の意識改革を念頭におきながら“リンガフランカ”としての英語の習得と教授について再検討してみたい。日本の場合どうしても教室環境での英語習得が中心であり、英語の非母語話者（NNS）である教師の果たす役割は益々大きくなると考えるからである。議論の進め方としては、(1)L2（第2言語）学習者をNS（母語話者）の規範から切り離して、L2 users/L2 learnersの枠組みで捕らえるVivian CookのNS/NNS観から始めて、(2)本学の英語専攻学生104名を対象に行ったアンケート調査結果を基にした学習者のNS/NNS観、(3)そして従来からのNS/NNS観のdichotomyを前提とするPeter MedgyesのNS/NNS観（とくにNNSの教師観）を順に見ていくことにする。以上の議論を踏まえ、最後にNNSの教師として今後どのような役割を英語習得/教授で果たすことができるかまとめていきたい。

1. V.Cookの "Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching" (1999) の論点について

近年言語教育と第2言語習得の領域では、政治経済的あるいは社会文化的な観点からNS (native speaker) の定義と役割について様々な問題提起がなされている。それにもかかわらず、この2つの領域では "the native speaker model" がまだ根強く残っている。言語教育の領域では、L2能力の評価基準をNSの 'competence' 'proficiency' 'knowledge of the language' に置いているし、英語圏で出版される教科書のほとんどは 'native based' で伝統的な規範に基づく英語を教えることを旨としている。また、SLA (第2言語習得) の研究領域ではSelinker (1972) の「中間言語」が最も強力な仮説である。中間言語仮説はL2学習者の言語をNSのcompetenceとは異なる独自のものとして位置づけ、そのシステムを表記し説明することを目的としている。しかし、実際には中間言語仮説もL2学習者をNSと比較するという姿勢から抜け出せないでいる。なぜならその主たる研究方法であるgrammaticality judgements, obligatory occurrences, error analysisのいずれもNSとの比較に立っているからである。NSとの比較はL2学習者の言語を調べるひとつの方法としてはよいが、L2学習の達成度を測る最終的な基準としては妥当ではない。というのは、「中間言語」という概念そのものがL2学習者の言語はNSのcompetenceとは異なる独特なものであると定義しているからである。

L2学習者の言語については、むしろL1とL2中間言語の融合体と見なすべきである。これを 'Multicompetence' と呼ぶことにする。この新しく造り出された概念は、"Multicompetence covers the total language knowledge of a person who knows more than one language, including both L1 competence and the L2 interlanguage." (p.191) と定義することができる。L2習得と教授は学習者が既に持っているL1の上になされるのだからL1とL2中間言語を併せ持つmulticompetentな学習者はmonolingualなNSとは多くの面で異なる。

したがって、L2学習者はNS competenceに達することのできない“不完全なNS”としてではなく、monolingualなNSとは別な能力を持つmulticompetentなL2学習者として見なされるべきである。このふたつのグループの間にあるのは違い (difference) であってどちらか一方がどちらかに比べて不完全 (deficit) だということではない。L2学習者についてはこれまでこの認識が欠けていた。それを是正するためにはL2学習者を習得に成功した者とまだ習得途上にある者とに分けて、前者を(1) "L2 users"、後者を(2) "L2 learners" と見なした方がよい。後者のL2 learnersがどの時点で前者のL2 usersとなるかについて基準を設けるのは現時点では難しいが、すくなくとも習得が成功したと見なされる者にたいしては "users" としての地位を与えるのが望ましい。評価については既に社会的に活躍しているL2 usersをモデルにするなどの方法を講じることができる。

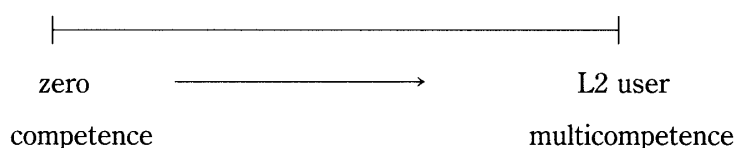
併せて、L2習得/教授のモデルもL2 usersに据えるべきである。教師・学習者双方ともにNSをモデルとする考えがまだ根強いがそろそろそういう態度を改める時期にきている。L2 usersをモデルとする英語教育を行うには、(1)L2 users自身が使う英語と、(2)L2 users対L2 usersで使われる英語を言語サンプルとして取り上げた方がよい。つまり、NS⇄NS間で用いられる英語だけでなく、

NS⇔NNS/NNS⇔NNS間で用いられる英語のサンプルをも教材として用いるようにした方がよい。場面としては、L2 usersがNSと対等な立場で扱われているもの、あるいはrole modelとなるようなL2 usersが登場するものなどを取り上げることが大事である。

それと従来L1はL2教育において必要悪とされてきたが、L2習得はL1の知識の上になされるのだからL1の存在を無視することは不可能である。むしろ(1)単語の意味や文法の説明、(2)授業中プロジェクト・ワークにとりかかっている時の教師と学習者間、あるいは学習者同志のコミュニケーションの手段として、その他必要に応じて意図的に活用した方が効果的である。L1とL2中間言語の能力を別々の独立したものとして扱うのではなく、翻訳などの活動を通して2者間のつながり(links)を促すことを目指す。これが "Multicompetence theory" が意図するところである。

Cook (1999) は研究者 (Stern, 1983, Davies, 1996その他) によって異なるNSの定義を比較検討してその中で議論の余地がないものは "a person is a native speaker of the language learnt first" (p.187)、言い換えると "a monolingual person who still speaks the language learnt in childhood" (p.187) であると言う。もし、このようにNSを定義すると幼児期にある言語を習わなかった者はその言語のNSではありえない。つまり、後にその言語を習った者は絶対にNSにはなれないわけだからNSをL2習得のモデルとすることは妥当ではないことになる。このことを踏まえてCookはL2学習はNSの近似ではなくL2 usersを造り出すと考える。

CookのL2 "users/L2 learners" 観は従来の "NS/NNS" といった二項対立的な構図とは全く別な視点からL2習得と教育を捕らえているのが大きな特徴で、とくに習得が成功したL2 usersについては "L2 users are speakers in their own right" (p.185) と肯定的な意味合いを与えている。CookのNNS観の独自性はSelinker (1972) の「中間言語」の概念と比較すると一層鮮明になる。CookのL2習得のモデルをSelinkerの中間言語連続図を修正して示せば以下のようなになる。



2. 学習者のNS/NNS観 - 本学の学生の場合

CookのL2学習者モデルはNNSがNSにたいして抱きがちなコンプレックスを払拭するのにも役立つと考えられる。

日本人のNSコンプレックスについては通説になっており、英語使用の面で日本人としてのアイデンティティを持つべきだとの主張 (鈴木、2000、津田、1990、渡辺、1983) にもかかわらず多くの日本人の間に未だ強く残っていると思われる。ちなみに、授業で学生に英語学習の最終目標を聞くと、大方の者が「アメリカ人のように話せるようになりたい」と答える。どの学生に聞いても英語を自由に操る日本人英語話者やその他世界的、歴史的に活躍するNNSをモデルとして挙げる者はいない。その背景には過去から連綿と続く欧米コンプレックス (とくにアメリカコンプ

レックス) が在ることは言うまでもない。そして、鈴木 (2000) によればそれに輪をかけているのが主に英/米文学、言語学を専攻とする大学の英語教師の“英米志向”ということになる。専門上どうしても眼が英米に向いてしまい、英語そのものの指導にあたっても英米の英語中心になってしまっていると指摘するのであるが、そのような教師の英語への心的態度が学習者に与える影響は計り知れない。学生のほとんどが英語と言えは英米の英語を無意識に頭に浮かべるのも無理はないし、英語学習の最終モデルとしてアメリカ人を挙げるのも当然の帰結だといえる。しかし、アメリカ人を英語学習のモデルとする限りごく少数の例外を除いては目標に達することはできない。そのことがアメリカ人 (NS) にたいして無用で無益なコンプレックスを抱く結果へとつながってしまっていることは一般に認識されているところである。

2.1 アンケート調査

ところで、実際のところ日本人学習者の間でNSの英語を規範とする態度はどのくらい強いのであろうか。「NSの定義」、「規範としたい英語」、「国際英語についての認識の度合い」、「英語を使って話したい相手」その他について、本学の英米言語文化専攻学生104名を対象にアンケートを行ってみた。授業を効果的に進めるための基礎資料として独自に行ったものなので対象は限られているが、学生の英語学習の全体的な志向を見るひとつの指針になると思われる。

2.1.1 アンケートの概要

目 的：英語専攻学生の英語観についての調査

調 査 対 象：本学1～2年次 英米言語文化専攻学生104名

実施年月日：2002年12月～2003年1月

質 問 項 目：18項目（資料参照）

調 査 方 法：多肢選択と自由回答の組み合わせ

2.1.2 調査結果の一部抜粋

A. 英語のネイティブ・スピーカーとは（自由回答）：	回答者数 100名
① 生まれた時から英語を使っている人	35名(35%)
② イギリス人やアメリカ人	27名(27%)
③ 英語圏で生まれた人	24名(24%)
④ 英語が上手に話せる人	8名(8%)
⑤ その他	6名(6%)
B. 担当教師（NS/NNS（日本人英語教師）/どちらとも言えない）	回答者数 99名
① ネイティブ・スピーカー	66名(66.6%)
② 日本人英語教師	9名(9.0%)
③ どちらでも可	24名(24.2%)

C. 身につけたい英語の発音

回答者数 104名

- | | |
|------------------------------|------------|
| ① アメリカ英語 | 80名(76.9%) |
| ② イギリス英語 | 22名(21.1%) |
| ③ アジアの英語（インド、シンガポール、フィリピンなど） | 0名(0%) |
| ④ ジャパニーズ・イングリッシュ | 2名(1.9%) |

D. 使えるようになりたい英語

回答者数 104名

- | | |
|------------------------------|------------|
| ① 文法的に正確な書きことば的な英語 | 8名(7.6%) |
| ② 文法の間違ひはあっても通じる英語 | 18名(17.3%) |
| ③ ネイティブ・スピーカーが使うような話しことば的な英語 | 78名(75%) |

E. 英語でコミュニケーションを取りたい人たち（自由回答）

回答者数 95名

- | | |
|------------------------------|------------|
| ① どの国の人とも | 74名(77.8%) |
| ② アメリカ人/イギリス人/カナダ人などの英語圏の人たち | 7名(7.3%) |
| ③ アジアの人たち | 3名(3.1%) |
| ④ その他 | 11名(11.5%) |

2.2 留意点

A. 英語のNSの定義

「英語のネイティブ・スピーカー（母語話者）をあなたの言葉で定義してください」との質問にたいしていろいろな回答が出たが、上記の①～③のような内容のものがもっとも多かった。この3つの回答は表現そのものはそれぞれ微妙に違うが、あとで「たとえば、アメリカで生まれ育ってずっと英語を使っている日系アメリカ人やその他のアジア系アメリカ人はネイティブ・スピーカーですか。」のような質問を口頭でしてみると答えに迷っている者が何人もいたので、ほとんどの者が白人の“アメリカ人”、“イギリス人”、“カナダ人”をイメージしているものと推測できる。「その他」と分類した回答のなかには「本物」と一言書いた者もいた。

B. 担当教師

NSを好む者が99名中66名（66.6%）と過半数を超える。たいして、日本人を選ぶとした者が9名（9.0%）、ネイティブ・スピーカーと日本人のどちらでもよいが24名（24.2%）である。日本人を選ぶとした者には「ネイティブ・スピーカーの先生の英語は早くて聞き取れないので日本人の先生がよい」と添え書きをしたのが3名いた。ネイティブ・スピーカー、あるいは日本人のどちらでもよいと回答した者には英語の基礎力のある者（英検2級程度）とやや劣る者（準2級、3級程度）が混在している。基礎力のある者の中には「ネイティブの先生と日本人の先生がチーム・ティーチングをしてくれるのが理想」と添え書きをしたのが5人いた。

ちなみに、約10年まえの1992年10月に当時の教養部英語担当者が本学の1年次を対象に行った

調査ではつぎの結果を得ている。

問い：選べるとしたら、日本人教師担当クラスとアメリカ人教師担当クラスのどちらを選びますか。(回答者数：702名)

回答：(1) 日本人教師担当クラス	153名(21.7%)
(2) アメリカ人教師担当クラス	180名(25.6%)
(3) こだわらない	351名(50%)
(4) その他	18名(2.5%)

今回のものとは対象者の数、専攻（その時は英語専攻、非英語専攻学生双方対象）ともに異なるので簡単には比較できないが、それでもこのふたつの結果から学生は必ずしもネイティブ・スピーカーだけを求めているわけではないと言える。

C. 身につけたい英語の発音

発音についてはアメリカ英語、イギリス英語、ジャパニーズ・イングリッシュにアジアの英語を加えて調べてみた。アジアの英語については、沖縄ではインド英語やフィリピン英語に接する機会があることから加えてみた。結果はアメリカ英語を選んだ者が80名（76.9%）と予想通りアメリカ英語の一人勝ちであった。回答者104名の中から1年次24名にアメリカ英語をモデルとする理由を日を改めて聞いてみたところ、「中学校からずっとアメリカ英語を習ってきたから」、「アメリカに将来行ってみたいから」、「アメリカに憧れているから」のような返事が返ってきた。

沖縄の場合米軍基地との関係上どうしてもアメリカ英語志向になるのは無理がないとしても、イギリス英語をモデルとしたいとする者が少ないのは意外であった。本学はイギリス（北アイルランド）に協定校がある。例年、1年の短期留学選抜試験には3名の枠にたいして数十名が応募するのでイギリス英語への関心も高まってきているのではないかと思っていたが、今回調べた範囲ではアメリカ英語には遠く及ばない。北アイルランドの協定校へ将来留学を希望している10名近い学生に個別に口頭で聞いてみると、英語圏ではほかに選択肢がないからと答えた者が8人いた。もしアメリカに協定校があればアメリカを選ぶとも言い加えていた。

アジアの英語を選んだ者はゼロ、ジャパニーズ・イングリッシュを選んだ者は2名（1.9%）であった。インド英語、フィリピン英語については「訛りがひどいのでモデルにはできない」とのコメントがあった。また、上記と同じ24名の学生に「もしシンガポール、フィリピンなどに英語留学をする機会があれば行きたいか」と聞いてみたところ、高校時代に修学旅行でシンガポールに行ったことがある学生1名を除いて分からないとの答えだった。続いて「なぜジャパニーズ・イングリッシュでは駄目なのか」と聞くと、「英語を勉強するのだからモデルはやはりアメリカ英語におくべき」、「ジャパニーズ・イングリッシュでは通じない」、「ジャパニーズ・イングリッシュは恥ずかしい」、のような答えが目立った。ジャパニーズ・イングリッシュについては肯定的な態度はあまり見られないだろうと予想はしていたが、「恥ずかしい」と答えた者が24名中5名もいた

のには考えさせられた。

D. 使えるようになりたい英語

ここでは104名中の実に8割近い78名（75%）がネイティブ・スピーカーが使う話しことば的な英語を使えるようになりたいとしている。1992年に行った調査でも、「どういう授業を受けたいですか。」との問いに回答者705名中419名（59.4%）が「コミュニケーション（いわゆる英会話）中心の授業」を選んでいる。英語と言えば英会話との認識は英語専攻、非専攻を問わず相変わらず強いといえる。

文法の誤りについては、選択肢②の「文法の間違ひはあっても通じる英語」を選んだ者が18名（17.3%）しか居ないことから不寛容だといえる。ネイティブ・スピーカーのような英語を目指している立場からすれば当然な態度だともいえるが、その背景にはこれまで受けてきた英語の授業が「規範主義」であったことが見え隠れする。必ずしもコミュニケーションの妨げにはならない形態素の誤用にいたるまで厳しく注意を受けてきた経験やちょっとしたミスが入試では命取りになると言われ続けてきた経験が「文法の間違ひはあっても通じる英語」を使うことに臆病にさせていることが推測できる。

E. 英語を使ってコミュニケーションを取りたい国の人たち

この項目については自由回答とした。個々人の答えは、「世界中の人と話したい」、「英語が通じる国ならどの国の人とも話したい」「世界中の同じ世代の人とコミュニケーションを取りたい」、のように表現は違ったが、特に国を特定しないとした者が95名中74名（77.8%）いた。たいして、英語圏（アメリカ、イギリス、カナダ）を挙げたのは僅か7名（7.3%）であった。英語の習得にあたってはアメリカ人をはじめとするネイティブ・スピーカーを規範にするが話す相手は全世界に求める。英語はリンガフランカであるとの認識はしっかり持っているが、その場合の英語は英米式の英語でないといけない、つまりノンネイティブの英語では駄目だという姿勢が強く現れているともいえる。

2.3 アンケート結果から

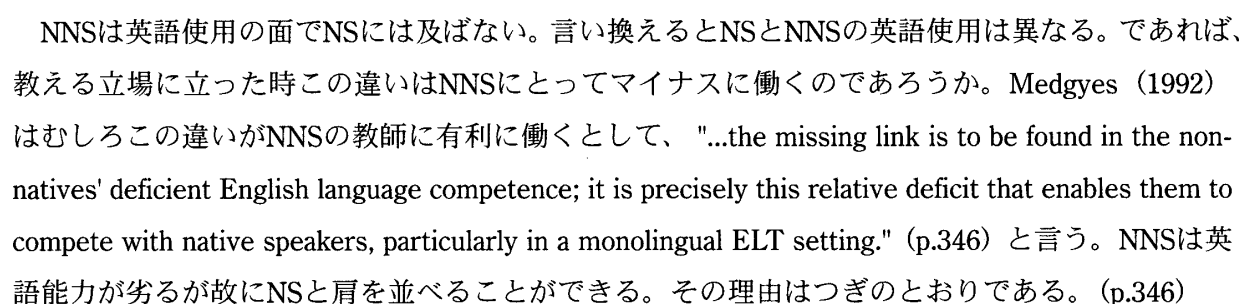
まず言えることは学生は英語習得のモデルをネイティブ・スピーカーに置いているということである。担当教師についてはネイティブ・スピーカーを望む者が回答者99名中66名（66.6%）、ネイティブ・スピーカー/日本人のどちらでも可とする者が24名（24.2%）とすこし“揺れ”が見られるものの、発音はアメリカ人をモデルとする者が回答者104名中80名（76.9%）、使えるようになりたい表現はネイティブ・スピーカーの話しことばが同じく回答者104名中78名（75%）とほぼ80%近くが言語的（linguistic）な面ではネイティブ・スピーカーを規範としている。

この傾向は何も日本人学習者に限ったことではないが（Timmis, 2002）、“リンガフランカとしての英語”を指向する立場からするとあまりにもネイティブ・スピーカー寄りだといえる。そこでその修正役が教師ということになる。Timmis（2002）の調査によれば、教師はネイティブ、ノ

ンネィティブを問わずより "neutral" な英語寄りであるとされる。が、実際には教師の側にも英語の規範についてはまだ戸惑いが多いのではないかと考えざるをえない。そのことを痛感したことのひとつに「はじめに」の項で触れたSeidhoferの話がある。既述したようにSeidhoferの話の趣旨は“デファクト・リンガフランカ”としての英語の位置づけを確認、評価するものであった。英語は既に国際化しており、英米の英語のみを規範とする考え方はもはや妥当性を持たない。テーマがテーマだけに話の後は活発な質疑応答が行われるものと思っていたが案に反して質問やコメントはあまり出ず、出るにしても周辺的な当たり障りのないものばかりであった。結局Seidhoferが強調した "descriptive grammar of English as a lingua franca" の是非や可否についてはこれといった議論が為されないまま会場全体がなにかしら妙に静かな雰囲気になってしまった。とくに英語のNSである研究者と大学院生の多くが困惑したように沈黙していたのが強く印象に残っている。恐らくNSとしては“自分たち”のものである英語の所有権を共有名義にするように言われても簡単には態度を決めかねるといったところであっただろう。その会の参加者はいずれも応用言語学、TESOL/TEFLを専門とする研究者、教育者、大学院生であったので "English as a lingua franca" の大きな流れについては十分認識していたものと見なしてよい。が、多分にその認識は理念的なレベルに止まっており、心情的には“自分たち”の英語が "deform" されることに一種の危機感と嫌悪感を覚えているのではなかろうか。そしてその結果が気まずい沈黙につながったと推察できる。多様な英語に対するNSの考え方は時代とともに容認する方向へ向かっている（矢野、1990; Crystal, 1999）とは言え、基本的にはNSを規範とする姿勢がNSの教師の間ではまだ強いと思われる。（Harbord, 1992、Bamgbose, 1998）

他方、NNSの場合もNSとは別の意味で英語の規範については態度を決めかねることが多い。上記の研究会のあとその会に出席した中国、ガーナ、アルゼンチン、日本からの研究者あるいは大学院生に個人的に意見を聞いてみると、理念上は "English as a lingua franca" そしてその延長線上にある "World Englishes" をよしとしても“規範をどの英語に求めるか”については明確な立場は示せないとの答がほぼ全員から返ってきた。その主たる理由は英米の英語はcodifyされているが、"English as a lingua franca" あるいは "World Englishes" はcodifyされたものがまだ無いということだった。そのなかでも日本人大学院生が示した“規範”への戸惑いはNNS一般に共通するとの認識を持った。すなわち英語の本場でNSの規範に合わせた勉強を続けている現実と“リンガフランカとしての英語”との間の折り合いをどうつけるかという戸惑いである。“正統”な英語を学ぶことで優秀な英語教師になることを目指しているのに、世界的には英語の脱英米化が進んでいる。そしてこの動きはL2としての英語使用圏である国々を越えて英語が外国語である日本にも及んでいる。自分は将来日本で英語を教える職業に就くつもりでいるが、そのとき教える英語の規範はなにに求めればよいか。自分が今現在身につけようと必死に努力している“イギリス英語”か。それとも脱英米化したneutralな英語か。この大学院生に代表される英語の規範への悩みについてCookとは見解を異にするMedgyesのNNS観をつぎに見てみよう。

NSの定義の曖昧さからくるNS/NNSの分類の妥当性についてはどれほど議論しようと、あるいはNS/NNSに代わる用語をいくら考え出そうと、NS/NNSの関係については、 "..., non-native speakers can never achieve a native speaker's competence. The two groups remain clearly distinguishable." である。(p.342) NSとNNSの間には乗り越えることのできない壁が厳然と存在する。NNSのL2能力をSelinker(1972)の中間言語連続図を修正して表すとつぎのようになる。(p.342)



- 無意識に英語を習得したNESTsとは違い、non-NESTsは自分の学習経験からより効果的な学習ストラテジーを教えることができる。

- (c) Non-NESTs can provide learners with more information about the English language.

自己の学習プロセスを通して英語についての知識と洞察が深いので NESTsよりよい informantsになれる。

- (d) Non-NESTs are more able to anticipate language difficulties.

Non-NESTsの予測能力は経験を積むにつれ高まる。それに伴い学習者が困難点を克服し、誤りを避ける手助けをすることができる。

- (e) Non-NESTs can be more empathetic to the needs and problems of their learners.

Non-NESTsは英語の学習者であり続けるから、学習者と同じように困難点に直面する。そしてより高いレベルを目指して努力を重ねる。その結果、学習者のニーズと問題についてより敏感であり、理解することができる。

- (f) Only non-NESTs can benefit from sharing the learner's mother tongue.

モノリンガルな状況では母語は教室での有効なコミュニケーションの手段 (vehicle) であるから、教授/学習プロセスを多方面で促進することができる。

4. Cook, Medgyesの論点と学生へのアンケート結果から引き出せること

NNSをNSとは切り離して "L2 users/L2 learners" と見るか、NSには到達し得ない "L2を学び続ける者" と見るか、視点は異なるがどちらも議論の本質としてはNNSのempowermentを主張していることに違いはない。Cookの論点が近年の "NS/NNS dichotomy" 論争に斬新な切り口から迫っているのにたいして、Medgyesは伝統的あるいは保守的な立場から論争を捕らえ直している。Cookは理論的な面から、一方Medgyesは実践的な立場からのアプローチと言い換えることもできる。英語が事実上 "リングフランカ"として使われている現状からするとNSの価値観や英語圏文化から切り離れた "neutral" な英語を目指す必要がある。Cookの "Multicompetence Theory" はそれを達成するひとつ足掛かりである。が、問題は "L2 users" のモデルを設定するのが現状では難しいことである。NSの場合は、定義について研究者により見解が分かれるにしても文法、発音、語彙ともにcodifyされたものがある。故に規範とするものがある。それにたいして、L2としての英語の場合は "変種" として認められつつあるインド英語、シンガポール英語、フィリピン英語にしても文法、発音、語彙ともにcodificationの過程にある。それでも上記の国々の場合はそれぞれの英語が社会的に受け入れられているので、社会的地位の高い同国人や教育のある同国人の使う英語をモデルとすることができる。(Timmis, 2002)

しかし英語が外国語である日本のような国では、"neutral" な英語を目指すにしても規範とするものがない上に、Cookが主張する "L2 users" のモデルを設定することも難しい。Cook (2000) 自身 "Multicompetence Theory" は理論的な観点からNNSの立場を捕らえ直したもので、教育現場での実現性はまだ先のものとして、 "It may be intellectually correct that the main legitimate goal of language learning is to be a successful L2 user; it is another matter to persuade a generation of students and indeed teachers that there is no need for them to aim to get as close as possible to

NSs....The goal of L2 use has to be adapted to the wishes and aspirations of our actual students now, even if we as teachers hope that future students will be less rigid in their views of what being a successful learner actually means." (p.331) と言っている。

Medgyes (1992) のNNS観は「英語を学習し続けることでNSに近づくことはできるがNSの言語能力には絶対に達することはできない」であったが、あくまで規範はNSにしているのでその分具体的で理解しやすい。上記に挙げたNNSの長所も実践可能な理念として共感を得やすい。(例えば、Milambiling, 2000:326はNNSの教師の長所を大学教師や大学院生に挙げてもらったところ大部分Medgyesと一致したとしている。) Medgyesの見解はESL、International English、World Englishesの観点からすると議論の余地があるが、現実的だと言える。

以上、Cook、MedgyesのNNS観と学生のアンケート結果からNNSの教師に求められる役割をまとめると以下になる。

(1) 英語学習の規範はひとまずNSにおく

英語学習の最終目標は定義の曖昧さはあるにしてもひとまずNSにおく。その第1の理由は既に見たように学習者の側にNSを規範とする傾向がまだ強いからである。理想的にはそういう傾向こそ見直さなければならないが、"neutral" な英語を目指すにも現段階では規範とするものがない。それと学習者がNSを目標とする態度を時勢に合わないとして完全否定するのはある意味で教師の価値観の押し付けになる。第2はNSの英語はformal (written) grammarとinformal (spoken) grammarとがかなりの程度一致しているからである。Bamgbose (1998) が指摘しているようにアジアの英語などの“異種”は両者間の乖離が激しいうえ、発音、文法、語彙のどれもcodifyされたものが現時点ではない。そして第3はそれぞれ視点は異なるがCook、Medgyes双方が指摘するようにNNSがNSのレベルに達することは不可能である。L2習得の過程を通してCookが言うような"L2 users/L2 learners" になろうが、Medgyesが言うような“英語を学び続ける者”に止まろうが、終局的にはそれぞれのL1を反映した英語を習得することになるからである。このことについては既に許容されつつある“アジアの英語”などの“異種”が存在することから明白である。

(2) 学習者にL2 users/L2 learnersとしての意識を持たせる

NSを規範としながらも "World Englishes" "International English" の概念をしっかりと持たせる。そのためにはNS⇔NS間で用いられる英語だけでなく、NS⇔NNS、NNS⇔NNS間で用いられる英語を扱った教材を使う。その中には日本人英語話者として日本の歴史、経済、社会文化、言語などを発信できるような教材も含める。今回のアンケートでは英語学習の目的についても聞いてみたが、「将来のため」、「国際化社会だから英語は常識」、「英語が話せるようになりたいから」、「異文化理解をはかるため」、のような回答がほとんどで、「自文化を紹介するため」のような発信する立場に立った回答をした者は104名中2名しかいなかった。このことは鈴木 (2000) が指摘するように日本の英語教育全体が未だ英米を中心とした英語圏の言語文化受容型から抜け出せていないせいだといえる。言い換えれば、教師の英語への心的態度を反映したものといえる。

最近では徐々にアジアの英語についての関心（本名、1990）が高まりつつあるが、英会話学校の看板やテレビCMを見るとまだ英米志向（とくにアメリカ）が強い。英米志向は英米の英語を絶対の規範とする態度につながり、L2英語圏の英語をはじめとする様々な英語を不当に評価しきれない。当然その態度は“ジャパニーズ・イングリッシュ”の極端な卑下へとつながる。アメリカ人やイギリス人のimitationになる英語を学ぶのではなく日本人のL2 users、つまり英語の使い手としてglobalizationに対応する英語が使えるようになる必要性和重要性を認識させる。

(3) NSの規範からの“逸脱”については柔軟な態度をもつ

NSを規範とするとL1のアクセントのある英語は“逸脱”と見なされマイナス評価を受ける。A-L教授法全盛期にはNSに限りなく近い発音が求められた。その影響がほとんど消え去った現在でもアクセントが英語習得の達成度を測る最も分かりやすい基準とする見方が強い。が、リンガフランカとしての英語の枠組みから捕らえ直すとL1の影響があるのはむしろ当たり前であるとの柔軟な態度を持つ。現在のように英語の多様性が許容されつつある時代においては“逸脱”はむしろ特徴であり、アイデンティティである。末延（1990）によれば、「Smith（1979）のintelligibility研究によると、（教養あるといわれる）日本人の英語は75%という高い率でインドをはじめとする9カ国（アジア諸国）の人々が聞き取れる」（p.282）という。また、文法についても宮田（2002）の綿密な調査研究結果は、冠詞、前置詞、語順など文法上の誤りがあっても読み手（NS）の側に文意を読み取る気持ちがあれば“日本的英語”でも相当程度通じることを検証している。

(4) L1である日本語を効果的に用いる。

L2習得と教授においてL1を使用することは言語間干渉を引き起こす、英語的な発想の妨げになる、などの理由から忌避される傾向がある。が、いくら学習者の頭からL1を追い出そうとしてもそれはできない相談である。むしろL1を語法、誤用、文法の説明や学習者間の情報交換などに積極的に利用することでL2習得を促進する“source”とすべきである。それに、発信型の英語を目指すとなればL1からL2への翻訳などを通して日本に関する事柄を英語で表現する訓練を積極的に課す必要がある。一方、英語が外国語である環境では教室だけがインプットを受ける場となることが考えられるのでL1についてはいつ、どの程度使用するか十分考えなければならないが基本的には、“..., it (the mother tongue) should be used to provoke discussion and speculation to develop clarity and flexibility of thinking, and to help us increase our own and our students' awareness of the inevitable interaction between the mother tongue and the target language that occurs during any type of language acquisition.”（Harbord, 1992）との姿勢を持つべきであろう。

(5) “Successful learner” / “Successful L2 user” として学習者のモデルとなる

到達不可能なNSとは違い、意識的に努力を重ねて英語を習得したNNSの教師はMedgyesが強調するように学習者にとって“achievable model”となれる。とくに日本のように教室環境での英語学習が主となるところでは学習者をL2 usersに育てあげるためには教師が身近なモデルとなるべき

である。学習者はNSを規範とする傾向が強いためNNSよりNSの教師を好むと思われがちである。しかし、今回と1992年の2つのアンケート結果に見たように学習者は必ずしもNS一辺倒ではない。また、NSをモデルにすることについては、(1)言語能力の面で学習者と差がありすぎて（しかもこの差は埋まらない）学習者の側に無益な心理的圧力をかけることがある、(2)社会言語学的な観点からすると英語圏の価値体系や基準を強要することがある、などの問題も指摘されている。そのような問題を避けるためにも、そしてなによりNNSでも英語の使い手になれることを体現した者としてモデルになるべきである。

むすび

Seidhoferが英米の英語を規範とする不公平さに言及したときは新鮮な驚きを覚えた。と言うのも、英語をL2とする旧イギリス植民地の国々などとは異なり、ヨーロッパは歴史的、文化的、言語的、精神的に英米に近いので英語にたいしてアジア人のように特別なコンプレックスなど抱いていないと無意識に思っていたからである。Seidhoferの話とあい前後して、フランス、スペイン、イタリア、その他ヨーロッパ諸国からレディング大学に教授法と教材の研修に来ていた英語教師10数名と話す機会が幾度となくあった。どの教師も自分の英語能力をNSのレベルに近づけるのに苦勞をしていると話した。

英語の国際化については「アジアの英語」の視点から見がちであったばかりに、ヨーロッパ人でも英語習得には苦勞するという当たり前の事実を見逃しがちであった。このことを再認識したことが日本人の英語（NS）コンプレックスについて改めて考えるきっかけを与えてくれた。ヨーロッパ人でもそうであれば、歴史文化、その他すべてを異にする日本人が英語に苦勞しないですむはずがない。ましてやNS並の英語能力を身につけようなどと考えることはイルージョンに近い。それなのに実際はまだ多くの日本人英語教師（自分を含めて）がNSを規範とする英語習得/教授観から抜け出せずにいるのではないか。

この自省をもとに本稿ではNSを規範とする英語習得/教授観について、(1) L2学習者をNSの規範から切り離して、L2 users/L2 learnersの枠組みで捕らえることを主張するCook (1999) のNS/NNS観、(2)本学の英語専攻学生104名を対象に行ったアンケート調査結果から得られた学習者のNS/NNS観、そして、(3)NS/NNSのdichotomyを前提とし、L2学習者はNSの言語能力を目標に果てしない努力を続ける者であるが、NSに劣る英語能力が逆に長所として働くとするMedgyes (1992) のNS/NNS観、の3点から考え直してみた。その中から今後英語習得/教授の領域で教師に求められる役割をつぎのようにまとめた。

英語習得/教授の規範はひとまずNSに置く。ただし、学習者にはNSのimitationとなるのではなく、英語を使って自文化を発信できるL2 userになることを目指させる。そのための英語はNSの規範から“逸脱”していないかどうかより、intelligibleであるかどうかの方がより大事であることを悟らせる。母語である日本語についてはL2習得の“hindrance”ではなく“source”であることを認識させる。最後に、教師は“achievable model”、すなわちL2習得に成功したモデルとなるよう努める。

参 考 書 目

- Amin, N. (1997). Race and the identity of the nonnative ESL teacher. TESOL Quarterly, 31, 580-583.
- Auerbach, E.R.(1993). Reexamining English-only in the ESL classroom. TESOL Quarterly, 27, 9-32.
- Bamgbose, A. (1998). Torn between the norms: innovations in world Englishes. World Englishes, 17, 1-14.
- Brutt-Griffler, J. & Samimy, K.K. (1999). Revisiting the colonial in post-colonial: critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. TESOL Quarterly, 33, 413-431.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1997). Exploring spoken English. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. TESOL Quarterly, 23, 507-531.
- Cook, V.(1969). The analogy between first and second language learning. International Review of Applied Linguistics, 7, 207-216.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. TESOL Quarterly, 33, 185-209.
- Cook, V. (2000). The author responds.... TESOL Quarterly, 34, 329-332.
- Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics, 5, 161-170.
- Crystal, B. (1999). The future of Englishes. English Today, 15, 10-20.
- Davies, A. (1996). Proficiency or the native speaker: What are we trying to achieve in ELT? In G.Cook and B.Seidhofer (Eds.), Principle and practice in applied linguistics (pp.145-157). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- 船橋洋一 (2000) 『あえて英語公用語論』 文春新書 文藝春秋
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. ELT Journal, 46, 350-355.
- 本名信行編 (1990) 『アジアの英語』 くろしお出版
- Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. ELT Journal, 50, 199-212.
- Lucas, T. & Katz, A. (1994). Reframing the debate: the roles of native languages in English-only programs for minority students. TESOL Quarterly, 28, 537-561.
- Mattix, M. (2000). Going further beyond the native speaker model: a remark concerning language models. TESOL Quarterly, 34, 328-329.
- Medgyes, P. (1983). The schizophrenic teacher. ELT Journal, 37, 2-6.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? ELT Journal, 46, 340-349.
- Milambiling, J. (2000). How nonnative speakers as teachers fit into the equation. TESOL Quarterly, 34, 324-328.
- 宮田 学編(2002) 『ここまで通じる日本人英語』 大修館書店
- Morizumi, M. et al. (1997) New Crown 1. Tokyo: Sanseido.

- 中山行弘 (1990) 「ノンネイティブ・スピーカー・イングリッシュ ニッポン人とアメリカ人の考え方」 本名信行編(1990) 『アジアの英語』 所収 287-307.
- 沖縄国際大学教養部 (1992) 『英語 I アンケート調査』 未刊
- Phillipson, R. (1992). ELT: the native speaker's burden? ELT Journal, 46, 12-17.
- Prodroumon, L. (1997). Correspondence. ELT Journal, 50, 88-89.
- Rampton, M.B.H. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance. ELT Journal, 44, 97-101.
- Seidhofer, B. (2001). Conceptualising English as a lingua franca. A lecture at the University of Reading, England.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, 10, 219-231.
- 未延岑生 (1990) 「ニホン英語」 本名信行編(1990) 『アジアの英語』 所収 257-286.
- Sridhar, S.N. (1994). A reality check for SLA theories. TESOL Quaterly, 28, 800-805.
- Stern, H.H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- 鈴木孝夫 (1975) 『ことばと社会』 中央公論社
- 鈴木孝夫 (1978) 『ことばの人間学』 新潮社
- 鈴木孝夫 (1987) 『ことばの社会学』 新潮社
- 鈴木孝夫 (2000) 『日本人はなぜ英語ができないか』 岩波書店.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: a classroom view. ELT Journal, 56, 240-249.
- 津田幸男(1990) 『英語支配の構造』 第三書館
- White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. Second Language Research, 17, 233-265.
- Widdowson, H. (1999). The ownership of English. TESOL Quarterly, 28, 377-388.
- 渡辺武達(1983) 『ジャパリッシュのすすめ』 朝日新聞社
- 矢野安剛(1990) 「ノンネイティブ・スピーカー・イングリッシュ イギリス人の考え方」
本名信行編(1990) 『アジアの英語』 所収 309-326.

資料

※設問0～9については2001年11月に沖縄国際大学外国語センター Placement Test委員会のアンケート用に作成したものである。今回はそれに新たに設問10～18を加えたものを用いた。

大学英語教育についてのアンケート調査

※このアンケートは英語の授業の改善を図るために行うものです。ご協力をお願いします。

※選択肢のあるものは該当する項目に○をつけてください。

0 あなたについて以下のことを教えてください。

名前： (性別: 男/女)

学科および年次：

入学方法：① AO入試 ② 指定校推薦 ③ 推薦入試(一般/文化/体育) ④ 一般入試(前期/後期)
⑤ 編転入学 ⑥ 特別入試(社会人/帰国子女/留学生) ⑦ センター入試(前期/後期)

1 実用英語技能検定試験は何級まで合格しましたか。

① 1級 ② 準1級 ③ 2級 ④ 準2級 ⑤ 3級 ⑥ 未受験

2 もしその他の英語能力検定試験(国連英検、商業英検、TOEFL, TOEICなど)を受験したことがあれば、試験の種類と所持級(TOEFL, TOEICの場合は得点)を教えてください。

3 英語圏でのホームステイあるいは留学の経験がありますか。

① はい ② いいえ

4 「はい」と答えた人は時期、場所、期間を教えてください。

① 時期：小学校/中学校/高校/大学

② 場所：

③ 期間：

5 日常生活で英語を話す機会がありますか。

① はい ② いいえ

6 「はい」と答えた人は週に何時間位話していますか。

7 英語の勉強は何歳ごろから始めましたか。

① 0～3歳 ② 4歳～6歳 ③ 7歳～9歳 ④ 10歳～12歳 ⑤ 12歳/13歳以降

8 現在英語学校あるいは英語塾などに通っていますか。

① はい ② いいえ

9 「はい」と答えた人は週に何回、何時間通っているか教えてください。

10 英語のネイティブ・スピーカー（母語話者）をあなたの言葉で定義してください。

11 あなたはつぎのどの先生から英語を習いたいですか。

① ネイティブ・スピーカーの先生 ② 日本人の先生 ③ どちらでもかまわない

12 あなたはどんな英語の発音を身につけたいですか。

① アメリカ英語 ② イギリス英語 ③ アジアの英語 ④ ジャパニーズ・イングリッシュ

13 あなたはどんな英語が使えるようになりたいですか。

① 文法的に正確な書きことば的な英語 ② 文法の間違ひはあっても通じる英語
③ ネイティブ・スピーカーが使うような話しことば的な英語

14 "World Englishes" という表現を聞いたことがありますか。

15 「はい」と答えた人はどんな英語のことか説明してください。

16 あなたは英語でどんな国の人とコミュニケーションを取りたいですか。

17 あなたが英語を勉強している目的は何ですか。

18 あなたが理想とする英語の先生はどんな先生ですか。